



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**SHEILA MILENA LUCKMANN ZAHLER**

**O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
**CARÁTER EMANCIPADOR OU INSTRUMENTO CLASSIFICADOR?**

**ERECHIM**

**2016**

**SHEILA MILENA LUCKMANN ZAHLER**

**O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVES E ADULTOS:  
CARÁTER EMANCIPADOR OU INSTRUMENTO CLASSIFICADOR?**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito para a obtenção de grau de  
licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da  
Fronteira Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Regina Sanceverino

**ERECHIM**

**2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Acima de tudo agradeço a minha família, que é o bem mais precioso da minha vida e sempre esteve presente durante a minha caminhada na graduação. Agradeço principalmente ao meu pai e minha mãe por todo o incentivo. E também a minha avó paterna, que mesmo não estando mais entre nós, sempre foi uma grande incentivadora para que eu fosse atrás dos meus objetivos.

Agradeço ao meu namorado, por toda a ajuda e incentivo recebido durante minhas escritas.

Agradeço à minha orientadora, que sempre me ajudou em minhas escritas e esteve disposta a sanar minhas dúvidas.

Aos professores do curso pelos conhecimentos compartilhados durante toda a etapa da graduação.

Aos amigos e colegas que sempre estiveram presentes durante a minha caminhada na graduação.

Enfim, a todos que contribuíram de uma ou outra forma para a conclusão desse trabalho.

## RESUMO

O trabalho tem como tema o processo avaliativo na Educação de Jovens e Adultos: caráter emancipador ou instrumento classificador? A pesquisa objetiva compreender os sentidos da avaliação nos processos de formação e na prática pedagógica da EJA e, em que medida esses processos têm uma especificidade para essa modalidade de ensino com potencialidade de práticas avaliativas emancipatórias. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico e documental, com a análise da literatura vigente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Para realizar a pesquisa, inicialmente, desenvolvemos um estudo sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seguindo um levantamento bibliográfico de autores que refletem a cerca da avaliação. Também desenvolvemos uma análise de documentos oficiais da EJA, bem como realizamos uma pesquisa no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) levantando todos os artigos publicados nos últimos três anos (2015, 2013 e 2012) no GT 18 Grupo de Trabalho da EJA, além de uma busca no banco de dados do Scielo – *Scientific Electronic Library Online*, dos artigos publicados sobre a avaliação na EJA. Nosso intento foi compreender em que medida esses processos avaliativos tem uma especificidade nessa modalidade de ensino e como as pesquisas vem tratando esse fenômeno na EJA. A temática avaliação na educação básica tem sido bastante discutida por estudiosos como Luckesi, Hoffmann, Arroyo, Vasconcelos, e, em especial na EJA o autor Barcelos. Esses estudiosos elencam que se tem observado, em sala de aula, muitas vezes, a avaliação de uma forma descontextualizada. Os mesmos estudiosos apontam maneiras para realizar uma avaliação mais significativa para alunos (as) e professores (as). Os resultados nos levam a compreensão que a avaliação, nas bases legais em que a EJA se ampara, é tratada como um instrumento que deve ser contínuo e cumulativo e prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, levando sempre em consideração as especificidades da EJA. Os resultados também nos levam a compreender que a avaliação na EJA precisa ser realizada de uma maneira que considere os avanços na construção do conhecimento de cada aluno (a). Para isso, é indispensável que a Educação de Jovens e Adultos tenha como seu princípio preparar os (as) alunos (as) para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, ou seja, não preparar apenas mão-de-obra qualificada para desempenhar funções distintas, mas sim, preparar os (as) alunos (as) para que possam fazer as suas escolhas e possuir os saberes necessários. Essa maneira de pensar referente à avaliação seria a concepção de Educação de Jovens e Adultos que poderá possibilitar a sua emancipação.

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos. Avaliação. Emancipação.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
EAD – Educação a Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos  
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
2.1. ORIGEM DA PESQUISA .....	11
2.2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS .....	11
<b>3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) A PARTIR DO SEU SURGIMENTO COMO EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>14</b>
3.1. EJA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E ESPERANÇA .....	15
3.1.1. Cenário atual da EJA no Brasil .....	19
3.2. AVALIAÇÃO NA EJA TENDO AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA ADULTA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	21
3.2.1. QUEM SÃO OS (AS) ALUNOS (AS) QUE FREQUENTAM A EJA? E O QUE LEVOU ESSES SUJEITOS A FREQUENTAREM ESSA MODALIDADE DE ENSINO? .....	22
3.2.2. REFLETINDO SOBRE TEMAS CENTRAIS PARA A COMPREENSÃO DA EJA .....	24
3.2.3. O DIFERENCIAL DA AVALIAÇÃO NA EJA .....	27
<b>4. ESTUDO E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS LEGAIS DA EJA REFERENTE À AVALIAÇÃO .....</b>	<b>32</b>
4.1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL .....	32
4.2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA .....	33
4.3. LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DA PRODUÇÃO PUBLICADA NO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DAS REUNIÕES DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), DE 2012 A 2015. ....	36
4.4. LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÕES DA PRODUÇÃO PUBLICADA NO BANCO DE DADOS A SCIELO .....	37
4.5. APROXIMAÇÕES COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....	37
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>45</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é oferecida as pessoas que não realizaram seus estudos na idade própria, por falta de oportunidade, pelas condições socioeconômicas para desenvolver seus estudos, por morar longe da escola, por necessidade de trabalhar, entre outros tantos motivos. Concentrarei minhas discussões, neste trabalho de conclusão de curso, voltadas ao processo avaliativo na EJA. A avaliação, é entendida aqui como um dos fatores que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, por esse motivo merece uma atenção especial e também muito cuidado. Segundo Bastos e Lobo (2004, p. 1) “A avaliação do rendimento escolar tem sido desenvolvida para classificar o aluno, no entanto ela deve contemplar aspectos qualitativos da aprendizagem e não servir de controle atribuindo notas, para que os alunos realizem as tarefas”. Para Bastos e Lobo (2004, p. 1), esse cuidado, referente à avaliação, deve ser tomado em virtude de não ser apenas percebido como um processo classificatório, ou seja, o (a) aluno (a) e o (a) professor (a) devem ter consciência que, na avaliação não deve ser realçado o “erro”, mas sim seus avanços no conhecimento.

Assim, a avaliação pode se tornar um instrumento mediador do processo de aprendizagem e não um instrumento classificador que considera, além do “produto” expresso nos “erros” e nas notas dos (as) estudantes, o “processo” pelo qual se deu essa aprendizagem. Porém, muitas são as preocupações e os problemas encontrados nesta modalidade de ensino. O contexto de vida dos jovens e adultos (as), de nosso país, é extremamente desigual e essa desigualdade reflete fortemente as pessoas que buscam a escolarização. Está já é uma herança histórica de nosso país, e, infelizmente, essa desigualdade aparece fortemente no momento de ingresso desses (as) alunos (as) nas escolas e também, reflete na hora de ser realizada a avaliação dos (as) que já frequentam a rede escolar.

O tema escolhido possui grande relevância e interesse entre os profissionais da educação. Para o nosso entendimento, nesse trabalho, avaliar é investigar, isto é, a função da avaliação é de investigação da qualidade do desempenho dos (as) alunos (as), tendo em vista a realização de uma intervenção para a melhoria dos resultados, quando necessária. Nessa perspectiva o ato de avaliar deve ser diagnóstico, de investigação do desempenho escolar dos (as) estudantes, isto é, de gerar um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, nesse sentido, é importante, não apenas, o que ele (a) aprendeu, mas também o que ele (a) ainda não aprendeu. Portanto, a avaliação não pode ser considerada apenas um momento de exames em que se podem ver os resultados de quem aprendeu e quem não aprendeu. Contudo, parece que

a avaliação tem sido compreendida conceitualmente, mas, de fato, não tem gerado condutas novas entre os (as) educadores (as). E quando a abordagem acerca da avaliação recai sobre a EJA a preocupação sobre a temática se amplifica dado o histórico de exclusão de milhões de jovens da escola na idade adequada e que passam a formar esse contingente. Daí, a importância de insistirmos no tema. Então, defino como minha **ÁREA DE PESQUISA** a Educação e nela o **TEMA: O PROCESSO AVALIATIVO NA EJA: CARÁTER EMANCIPADOR OU INSTRUMENTO CLASSIFICADOR?** Dessa forma, algumas questões são pertinentes na presente pesquisa:

- a) Na EJA a avaliação pode-se dar da mesma maneira que nos outros níveis do ensino “regular”<sup>1</sup>?
- b) Na EJA são necessários instrumentos avaliativos diferenciados da modalidade de ensino “regular”?
- c) Quais instrumentos avaliativos o (a) professor (a) que atua na EJA pode utilizar?
- d) Em que medida uma metodologia de avaliação diferenciada pode favorecer a permanência desses alunos nessa modalidade de ensino?
- e) Como os conhecimentos acerca da AVALIAÇÃO foram se constituindo e qual sua pertinência quanto à EJA?

Nesse sentido considerando que a questão da avaliação tem sido um dos focos importantes no discurso pedagógico na EJA, a presente pesquisa problematiza: Qual o sentido de avaliação para a formação e a prática pedagógica da EJA? Essa questão norteadora se torna então o meu **OBJETIVO GERAL**: Compreender os sentidos da avaliação nos processos de formação e na prática pedagógica da EJA, e, em que medida esses processos têm uma especificidade para essa modalidade de ensino com potencialidade de práticas avaliativas emancipatórias. Através desta questão levantada, essa pesquisa aponta ainda outros **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**:

- a) Realizar um estudo sobre avaliação e sua contribuição teórico-metodológica para educação.
- b) Compreender as contribuições das bases legais em que a EJA se ampara, referente à avaliação.

Tendo agora como aporte às questões da minha pesquisa, delineado os meus objetivos, reafirmo como **CAMINHO METODOLÓGICO** a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Inicialmente realizamos um breve retrospecto da história da EJA

<sup>1</sup> A palavra regular, sempre que aparecer entre aspas, faz sentido a uma provocação que questiona: A EJA não faz parte do ensino regular?



no Brasil no século XX e XXI e uma pesquisa bibliográfica sobre as concepções de avaliação de pesquisadores. Seguindo a análise dos documentos oficiais em que a EJA está amparada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Cabe aqui ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA de 2013 foi escolhida para realizar a análise, pois é o documento oficial norteador para a Educação de Jovens e Adultos e institui todas as Diretrizes para EJA atualmente. Assim, buscou-se identificar os princípios que norteiam essa modalidade de ensino tendo como foco de análise os processos avaliativos. Articulando a esse estudo investigamos no banco de trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos últimos três anos (2015, 2013 e 2012) as pesquisas que abordam a questão central dessa pesquisa, qual seja: os processos avaliativos na EJA. Após, realizamos uma pesquisa no portal da Scielo em busca de trabalhos publicados, também referente aos processos avaliativos na EJA. O Scielo é o portal de artigos brasileiros que indexa e publica em acesso aberto na Internet uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Para iniciar as discussões referentes a esse tema, no primeiro capítulo, estão delimitados os caminhos da pesquisa, apontando o problema de pesquisa em questão, os objetivos (geral e específicos), e a metodologia de pesquisa, para então realizar um levantamento dos núcleos investigados.

No segundo capítulo, faço um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Neste estão presentes as maiores manifestações e programas propostos pelo governo no século XX e XXI, trazendo todos os avanços e os percalços que a educação para os adultos enfrentou durante esse período. Abordado também, no mesmo capítulo, temas centrais que permeiam a EJA, observando a EJA por meio das experiências de vida e do trabalho como o princípio educativo, refletindo sobre quem são os (as) alunos (as) e sobre temas centrais que permeiam a EJA. Assim destacando, sobretudo, a questão principal de objeto de pesquisa: a avaliação buscando compreender como vem sendo desenvolvido os processos avaliativos nesta modalidade de ensino.

O terceiro capítulo traz a análise das bases legais em que a EJA se ampara: LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Analisa também se há publicações sobre a problemática da avaliação na EJA nos últimos três anos do GT 18 da ANPEd e no portal do Scielo. A análise dos artigos publicados no GT 18 da ANPEd estão dispostas em três tabelas didaticamente desenvolvidas para maior objetivação das análises. Nessa tabela constam todos os artigos publicados no período pesquisado, os seus respectivos autores, a metodologia

utilizada e também um resumo sobre o trabalho. Para finalizar, destaco algumas aproximações com a minha problemática de pesquisa.

## 2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

### 2.1. ORIGEM DA PESQUISA

A ideia de pesquisar sobre a EJA iniciou com uma disciplina obrigatória do currículo do curso de licenciatura em pedagogia, da 9ª fase, ministrada pela professora Adriana Regina Sanceverino, intitulada: “Educação de Jovens e Adultos”. Nesta disciplina foram abordados muitos dos temas que são pertinentes para se entender essa modalidade de ensino e também foi proposta uma visita em escolas que atendem a EJA para a observação, levando-nos a perceber como são as aulas, como os conteúdos são abordados, que metodologias são utilizadas pelos (as) professores (as), quem são os (as) professores (as), quem são os (as) alunos (as), entre outros aspectos relativos a essa modalidade de ensino.

Um dos temas que mais me chamou a atenção foi o tema avaliação, por esse motivo, pensei em desenvolver o meu trabalho de conclusão de curso voltado para a pesquisa de como ocorrem os processos avaliativos na EJA. O curso possui uma grade curricular com variadas disciplinas que abordam métodos de trabalhos com os anos iniciais e a educação infantil, mas apenas uma disciplina voltada para métodos de trabalho na EJA, modalidade que também somos capacitados (as) a atuar assim que formados (as). Então, como foi uma área que me instigou, quis pesquisar mais a fundo sobre.

Minhas discussões neste trabalho, de conclusão de curso, estão direcionadas a investigação do processo avaliativo na EJA, e, sobretudo, se é possível identificar a potencialidade de práticas avaliativas emancipatórias.

### 2.2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para iniciar as discussões sobre o que é pesquisa, LUDKE e ANDRÉ, (1986, p. 2) apontam que:

Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a compreensão de soluções propostas aos seus problemas.

Nessa perspectiva, tenho como meta, a partir da realização dessa pesquisa, poder de alguma forma, compreender e buscar alternativas para o problema que proponho.

Os autores LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 5) destacam sobre o papel do pesquisador que “[...] é justamente servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Com isso, o pesquisador consegue reunir essas informações e ir atribuindo sentidos e significados para elas.

Buscou-se com esse estudo, inicialmente, delimitar os caminhos da pesquisa, a justificativa, a relevância, apontando o problema de pesquisa em questão e os objetivos (geral e específicos), para então realizar um levantamento dos núcleos investigados. Após, realizar um estudo sobre a história da EJA no Brasil a partir do século XX chegando ao século XXI, para assim, estudar sobre os avanços e os percalços que a Educação na EJA teve durante esses dois séculos. A partir desse retrospecto histórico da EJA, pesquisar a avaliação na EJA conforme as experiências de vida dos (as) alunos (as) que estão inseridos (as) nesta modalidade de ensino, e assim, relacionar a educação para o trabalho como princípio educativo, refletindo sobre quem são os (as) alunos (as), sobre temas centrais que permeiam a EJA, e o porquê da avaliação ser diferenciada nessa modalidade de ensino. Para tanto, contrastar essas reflexões com as bases legais em que a EJA se ampara (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA). E, para finalizar o trabalho, realizar uma análise das publicações publicadas na ANPED e no portal da Scielo que versam sobre a avaliação na EJA.

A escolha do modelo de pesquisa deu-se pelas características da investigação proposta. Sendo uma pesquisa no campo da educação, desenvolvida na perspectiva da metodologia de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A opção pela pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental fundamentou-se no fato de buscar nos documentos oficiais da EJA e na literatura a possibilidade de compreender as concepções de avaliação para a EJA.

Realizar uma pesquisa documental é proporcionar uma discussão metodológica que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). A pesquisa nos documentos deve ser uma prática apreciada e também valorizada, pois esses documentos são muito ricos. É por meio desses que é possível obter informações imprescindíveis para a contextualização histórica e cultural, assim podendo compreender o como e o porquê dos fatos acontecerem de determinada forma ou de outra. Segundo Cellard (2008, p. 295): “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador”.

Ainda segundo (LUDKE e ANDRÉ, p.39) “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações

do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação”. Ou seja, são a fonte, onde as informações são retiradas sem ter a opinião de outros pesquisadores.

Nesse sentido o percurso foi composto pela revisão da literatura da EJA no GT (grupo de trabalho) da EJA na ANPEd nos últimos três anos (2015, 2013 e 2012) para fazer uma aproximação com a temática proposta identificando as investigações acerca da avaliação da EJA. A pesquisa conta com três tabelas, cada uma referente ao ano da realização da ANPEd no período pesquisado. Em cada tabela consta uma edição das publicações do GT 18 da EJA, ou seja, cada uma de um ano diferente. As tabelas contam com o título do artigo, os autores, o objeto de pesquisa e a metodologia utilizada. Também foram pesquisados artigos acadêmicos publicados de 2010 a 2016, cujos objetivos voltavam-se ao estudo da avaliação na EJA. Essa análise consiste na identificação das reflexões empreendidas, proposições e problematizações acerca das metodologias de avaliação na EJA. Tais artigos foram rastreados por meio das bases de dados do portal do Scielo e filtrados pelos descritores: Avaliação na EJA.

Esse levantamento de dados também buscou, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9394/96; e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2013) as proposições e indicadores das propostas acerca dos processos avaliativos para essa modalidade ensino.

Após as descrições dos artigos, os resultados foram comparados entre si e confrontados com a bibliografia previamente estudada e levantada sobre a avaliação na EJA, seus objetivos e sobre o entendimento de alguns autores a respeito da avaliação na EJA. Isto posto, houve a compreensão da problemática levantada nesta pesquisa cujas considerações serão desenvolvidas ao longo deste trabalho.

### **3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) A PARTIR DO SEU SURGIMENTO COMO EDUCAÇÃO POPULAR**

Para ter uma melhor compreensão do que é a EJA e por que ela foi criada, é preciso rever a história da relação entre Estado e educação para as classes populares, ou seja, a educação para o povo pobre. No Brasil, o discurso sobre Educação Popular é muito antigo, e durante todos esses anos percebe-se que há avanços, mas também há muitos percalços. O autor Brandão (2006, p. 33), salienta sobre a educação popular:

[...] A educação popular tende a aparecer, primeiro como alguma modalidade agenciada e profissional dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos de setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou a sua margem. Ou então, educação popular denomina, depois, os tempos e tipos de luta de políticos e intelectuais para que uma educação escolar seja de um modo estendida ao povo.

A Educação Popular surge como uma ampliação de oportunidades, e coloca em pauta o comprometimento oficial com aqueles (as) que não usufruíram do acesso a escola quando estavam na idade correta de frequentá-la. Historicamente, a concepção da EJA, vista pela concepção da Educação Popular, nasce no interior dos Movimentos dos Trabalhadores e dos Movimentos Populares. As lutas e movimentos conquistaram maior espaço de expressão na história do país, e principalmente, de ascensão da luta de classes na busca de seus direitos.

Nesse contexto, iniciam-se as experiências pedagógicas do educador Paulo Freire, que em suas palavras designou de uma “educação libertadora”, tratando da Educação Popular com um novo conceito para pensar na EJA. Em consequência, pensar na EJA, a partir do seu surgimento como Educação Popular, significa pensar na dimensão da transformação história e cultural do Brasil. Para Freire (2014, p. 43):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2014, p. 43).

Freire traz uma contribuição muito significativa para a EJA, ele salienta quando se refere à educação libertadora, que a verdadeira libertação do homem que se encontra em uma situação de oprimido, só é possível mudar a sua situação, mediante uma nova concepção de educação. A educação libertadora é aquela que vai à contramão da dominação.

Acreditamos ser também importante ressaltar a diferença entre “os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal (GADOTTI e ROMÃO, 2006, p. 30), por muitos (as) são usados como sinônimos, mas eles não são”. A EJA é caracterizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como uma área especializada da educação. “A Educação não formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de adultos dos países de terceiro mundo, onde se reserva o uso do termo educação de adultos” (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 30). No Brasil, o conceito de educação não formal está ligado a EJA vinculada a organismos não governamentais (como por exemplo, em ONGs, hospitais, presídios...), geralmente em lugares onde o Estado se omitiu de seu compromisso.

A EJA implica que a avaliação seja realizada de uma forma diferente da maneira que é executada em outras modalidades de ensino, pois para Rial (2006, p.1) “Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, se constata que boa parte dos alunos, com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes, ressentem-se de ter sido alvo de avaliações autoritárias e excludentes”. A EJA possui muitas especificidades próprias e que devem ser levadas em consideração na hora de fazer a avaliação dos sujeitos que ali estão inseridos (as). Para tanto, passamos a compreender as especificidades como uma modalidade da educação básica e essa requer um tratamento diferenciado das demais modalidades de ensino, do ponto de vista metodológico e didático.

Sendo assim Oliveira (1999, p. 61) salienta a dificuldade que é:

A adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículo, programas e métodos de ensino foram concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade da forma regular.

Na EJA, a grande maioria dos (as) alunos (as), está há muito tempo longe da escola e, para os mesmos (as) não é fácil voltar a estudar e, principalmente, compreender e interpretar os conteúdos ensinados pelo (a) professor (a). Sendo assim, o (a) professor (a) necessita buscar novas formas de avaliação para conseguir avaliar esse (a) aluno (a) de uma forma que seja produtiva para ambos.

### 3.1. EJA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E ESPERANÇA

A EJA é a modalidade de ensino oferecida nas etapas do ensino fundamental e médio da rede escolar pública e privada. Essa modalidade de ensino recebe os jovens e adultos que não

completaram a educação básica na idade apropriada, para que os (as) mesmos (as) possam completar os seus estudos.

A educação sempre esteve intimamente ligada à profissionalização do povo e aos interesses do governo vigente, conforme havia as modificações no mesmo, a forma de educação também ia sofrendo alterações.

Para começar as discussões, no início desse século, aconteceu no Brasil uma intensa mobilização social, pois se culpava os analfabetos pela situação de subdesenvolvimento que o mesmo vivia. O analfabetismo, na época, era tido como uma praga, e por esse motivo, deveria ser exterminada rapidamente. E, para que ela fosse exterminada, era preciso que o governo tomasse uma providência e encontrasse uma solução para esse problema. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Entre as discussões, o que mais era comentado passava pela ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas precisavam se alfabetizar o mais breve possível. Tornara-se preciso a necessidade dessa pessoa analfabeta constituir-se em um ser produtivo e que contribuísse para o desenvolvimento do país. A criação dessa Liga Brasileira contra o Analfabetismo era um meio que o governo havia encontrado para alfabetizar os adultos de uma forma rápida.

Mais a diante, já na década de 30 a burguesia industrial passou a ser fundamental para o crescimento da economia brasileira. Com a expansão das indústrias foi sendo feita a urbanização, criando assim as cidades. Mas, para que a indústrias pudessem operar era necessário mão de obra, essa poderia ser minimamente qualificada para a função que iria exercer. Porém, para trabalhar nas indústrias e manipular as máquinas era necessário saber ler. Conforme a necessidade, o governo buscou novas Diretrizes Educacionais para o país visando diminuir o analfabetismo adulto, por meio da Constituição de 1934. Segundo Cury (2002, p.20):

Os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo.

Com a alfabetização desses trabalhadores (as) o governo já eliminava o índice de analfabetismo no país e, ao mesmo tempo, já estava capacitando seus trabalhadores (as) para os afazeres das indústrias. Era uma maneira de eliminar dois empecilhos ao crescimento do país de uma só vez.



Porém, a Constituição Federal de 1934 não teve êxito, pois Getúlio Vargas, que era o presidente da República, tornou-se um ditador por meio do golpe militar, e a educação dos adultos foi deixada de lado, mais uma vez. A industrialização do país não trouxe consigo um projeto democrático para a educação, mas sim, seguindo uma linha oposta. A educação foi imposta pelo Estado Novo conforme as necessidades do seu mercado de trabalho.

Também, ano de 1934, o governo criou o Plano Nacional de Educação, esse plano visava o oferecimento do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, e também, o mesmo era estendido às pessoas adultas conforme constava na Constituição. Esse plano foi pioneiro no Brasil, pois foi o primeiro a estabelecer uma educação também aos adultos.

Três anos mais tarde veio uma nova Constituição Federal, de 1937, essa fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública. Ele então desenvolveria um papel secundário e não central em relação ao ensino. Esta Constituição foi criada com o objetivo de favorecer o Estado, pois um povo sem instrução é um povo que aceita tudo o que lhe é imposto e não tem voz ativa e nem luta pelos seus direitos. Os poucos avanços que a educação brasileira já havia alcançado foi totalmente colocada de lado com essa nova constituição.

Na década de 40 houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em virtude do pensamento capitalista e dos grupos econômicos dominantes da época. A crença desses grupos era que para haver o desenvolvimento da indústria nacional era preciso que houvesse uma educação para tal fim, uma educação profissional. Nesse momento a Educação de Adultos é vinculada a educação profissional. Novamente o governo havia pensado em uma maneira em que a educação para as pessoas adultas fosse como forma de uma especialização para o mercado de trabalho.

No ano de 1942 foi fundado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) pelo professor Anísio Teixeira. Esse plano tinha como objetivo principal garantir que o ensino primário tivesse recursos permanentes do governo. Anísio Teixeira se preocupava com a educação que era oferecida pelos municípios onde a formação era muito desigual entre os (as) alunos (as). Em sua homenagem foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa foi a principal organização responsável pelo incentivo e por realizar estudos na área da educação na época. Outro marco notável nessa década foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) por meios dessa campanha começou-se a pensar sobre os materiais didáticos que eram utilizados na EJA.

Nas décadas de 50 e 60 aconteceram grandes mobilizações sociais em relação à Educação de adultos. Entre eles, vários movimentos sociais, esses tiveram a influência da pedagogia de

Paulo Freire. Esses movimentos foram muito importantes na época, pois eles tinham como um dos seus principais objetivos mostrar que o povo possui uma cultura e essa deve ser considerada, e, principalmente valorizada. Dessa forma, o povo também é produtor dessa cultura, e assim, produtora de conhecimento.

O Golpe Militar de 1964 foi um momento muito importante da história da educação no Brasil. Com o Militarismo, os programas que buscavam a transformação social foram interrompidos. Retomou-se nesse período a educação como modo de controle das pessoas. Foi então nesse momento que o Governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, esse programa tinha como método trabalhar o ler e o escrever, mas era restrito a essas habilidades. Ele não promovia a compreensão do que se estava lendo ou escrevendo. Mais uma vez, na história da educação no Brasil, os avanços que a educação já havia obtido eram novamente estagnados pelo governo vigente.

No ano de 1971 a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, regulamentou também o Ensino Supletivo, esse grau de ensino visava atender os adultos, como uma alternativa de possibilitar a essas pessoas o acesso a escolarização. Referente ao Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) ressaltam que: “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. E novamente, conforme demonstrado até então, o oferecimento dessa escolarização somente visou o trabalho.

A década de 80 também foi bem marcante na história da educação no Brasil. Outro marco fundamental para a história da educação em nosso país foi à promulgação da nova constituição de 1988, essa prevê que todas as pessoas tenham acesso à educação.

No decorrer do ano de 1985 com a redemocratização do país, o MOBREAL deixa de existir em seu lugar é criado a Fundação Educar. Essa fundação possui as mesmas características do antigo MOBREAL. A única diferença, e fundamental, é que essa fundação recebia fundos para a sua manutenção. Mas a Fundação Educar não se manteve por muito tempo, e o governo não criou outro programa em seu lugar. Logo nos anos de 1990 ela já não existia mais. E com isso a responsabilidade com a Educação dos Jovens e dos Adultos da rede pública passou a ser dos municípios. Os mesmos agora eram responsáveis pela alfabetização, e por aqueles (as) alunos (as) que já eram pós-alfabetizados.

Após a extinção da Fundação Educar, surgiam no início da década de 90, vários movimentos populares. Entre eles é possível destacar o Movimento de Alfabetização (Mova).

Esse movimento possuía uma maneira diferente de trabalhar. A alfabetização era abordada por meio do contexto socioeconômico das pessoas. Assim, as pessoas que frequentavam a EJA no intuito de se alfabetizar também se tornavam sujeitos ativos e possuíam voz.

Os anos 90 foram um período de muitos avanços para a EJA no Brasil. Nesta década foram realizadas as conferências internacionais de educação e o país assumiu o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelecida em Jomtien, que tem o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo no país.

Na década de 90 também ocorreu a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), esta lei sancionou a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino e também substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Sobre a mudança da nomenclatura Soares (2002, p. 12) afirma que:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação.

As conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) são eventos importantes para a EJA em âmbito mundial. A I conferência internacional ocorreu no ano de 1949, em Elsinore na Dinamarca. A II CONFINTEA aconteceu em 1960 em Montreal, Canadá. Em 1972, na cidade de Tóquio (Japão) efetuou-se a III edição da CONFINTEA. A IV CONFINTEA realizou-se em Paris, França, no ano de 1985. No ano de 1997 foi realizada a V CONFINTEA, a mesma aconteceu em Hamburgo. Essa V Conferência foi responsável por reiterar a importância e principalmente a necessidade da EJA ser oferecida a todas as pessoas que necessitem frequentá-la. Essa Conferência enfatizou que “A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1997, p.1).

Em virtude de todos esses eventos e debates sobre a EJA o governo da época criou em 1997 o Programa Alfabetização Solidária. Esse programa propunha uma parceria entre o governo por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas privadas, universidade e prefeituras municipais.

### 3.1.1. Cenário atual da EJA no Brasil

Ressaltando sobre o cenário atual da EJA no Brasil, nos situamos nos anos 2000, período em que foi promulgado o Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000). Esse parecer estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002 a 2010), deu mais atenção a EJA. Criou um programa para o atendimento desses (as) alunos (as) que necessitavam frequentar essa modalidade de ensino, o Programa Brasil Alfabetizado. Neste projeto o país conta com o auxílio das prefeituras municipais e também de Organizações não Governamentais. Porém, a contratação dos (as) professores (as) fica a cargo das prefeituras e das Organizações não Governamentais. Em muitas vezes os (as) professores (as) contratados (as) são leigos e recebem uma rápida formação para atuar na EJA, não tendo uma boa preparação para atuar nessa modalidade de ensino. Esse projeto visa alfabetizar as pessoas em poucos meses. Percebe-se assim, que esse modelo ainda segue na contramão de todos os debates realizados nos encontros internacionais, e o Brasil ainda precisa avançar em vários aspectos se tratando em Educação de Jovens e Adultos.

Dentro desse programa existem três divisões para atender todos os tipos de público que estava à procura da EJA. O primeiro é o Projeto Escola de Fábrica, esse projeto concede cursos de formação profissional, visando também à qualificação para o mercado de trabalho. Esse curso tem duração mínima de 600h e quem pode frequentar são jovens de 15 a 21 anos. O segundo é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), esse está voltado também aos jovens de 18 a 24 anos. Para poder frequentar esse programa os alunos devem ter cursado até a 4ª série (atualmente o 5º ano), e não deve possuir vínculo formal de trabalho. Também tem como objetivo a educação para o trabalho. E por fim, o terceiro é o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), esse sim, oferecido a jovens e adultos, não tendo idade definida para a participação. Mas, também esse programa é voltado à educação profissional técnica, porém esse em nível médio.

Atualmente o Brasil já progrediu no índice de analfabetos no país, mas ainda possui um número muito elevado. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, demonstra que o percentual de pessoas analfabetas no Brasil é de 8,3%, ou seja, soma 13 milhões pessoas. Para que, realmente o analfabetismo seja erradicado por meio da continuação dos jovens e dos adultos nos seus estudos, ainda é necessário que o país realize um grande progresso.

Vale ressaltar também a política atual do governo de Michel Temer (que iniciou em 12 de maio de 2016), ele propôs cortes no orçamento o que resulta na não garantia de formação de novas turmas no programa Brasil Alfabetizado desde o mês de junho de 2016. O governo atual acredita que é preciso erradicar o analfabetismo, mas, para isso, estava discutindo outras medidas. Pelo corte no orçamento deste programa, o governo atual vem recebendo fortes críticas em destaque ao seu atual ministro da educação, e também, essas críticas estão voltadas a garantia do acesso que esses (as) sujeitos têm adquirido por lei ao direito ao estudo.

### 3.2. AVALIAÇÃO NA EJA TENDO AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA ADULTA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A partir do breve retrospecto da Educação de Adultos no Brasil, agora apresento à análise dos documentos oficiais em que a EJA se ampara atualmente (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA). Nesta pesquisa, também me baseio nas concepções de Vedana (2003), Hoffmann (1991), Vasconcelos (1995) e Luckesi (1995) para compreender perspectivas de avaliação na educação básica, de modo geral; Aquino (1997) para compreender como erro deveria ser entendido no momento da avaliação; Sanceverino (2016) para compreender a metodologias mediativas na EJA; Arroyo (2006) para ter um melhor entendimento sobre a reconfiguração da EJA, com o ingresso de jovens nessa modalidade de ensino; Barcelos (2014) para compreender como deveria ser realizadas as práticas avaliativas na EJA. Entre outros autores pesquisados para compreender a EJA e como deveria ser a avaliação nessa modalidade de ensino.

Para iniciarmos a discussão sobre os processos avaliativos na EJA, é necessário, primeiramente, deixar claro algumas questões centrais nessa modalidade de ensino. Para tanto, será abordado temas como: alunos (as) da EJA, inclusão, professor (as) mediador, avaliação como um processo e não como um produto, erro, acerto, emancipação, entre outros temas relevantes no campo da EJA. Toda essa abordagem será realizada para que tenhamos compreensão sobre o que é a EJA, e o porquê nessa modalidade de ensino é importante que a avaliação tenha um caráter diferente, considerando nossa compreensão sobre o princípio emancipador e não classificador dos (as) alunos (as).

### 3.2.1. QUEM SÃO OS (AS) ALUNOS (AS) QUE FREQUENTAM A EJA? E O QUE LEVOU ESSES SUJEITOS A FREQUENTAREM ESSA MODALIDADE DE ENSINO?

Neste item pretendeu-se, inicialmente, conhecer qual é o perfil destes sujeitos que procuram a EJA para dar continuidade aos seus estudos. Como já mencionado anteriormente a EJA é uma modalidade de ensino que possui algumas especificidades diferentes das demais. Partindo desse pressuposto, Arroyo (2006), salienta que: “Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos.” (ARROYO, 2006, p.22).

Os jovens e adultos estão sempre em constante evolução, pois sempre há algo novo para aprender. O trabalho com o (a) aluno (a) adulto (a) na EJA, não é uma tarefa fácil, exige muito do (a) professor (a). Tendo em vista que esses sujeitos já tem uma trajetória de vida e muitas vezes essa é marcada por um trauma que foi adquirido durante a sua primeira frequência na escola.

[...] uma característica marcante dos alunos adultos refere-se ao autoconceito quanto às suas possibilidades e limites. Muitas vezes manifestam insegurança, medo de se expor ao ridículo, dizem que se consideram incapazes de aprender. Expressam ainda certa resistência a mudanças, talvez porque não é cômodo negar concepções arraigadas, construídas ao longo da vida. Parecem ter uma relação bastante “imediatista” com o conhecimento, querendo saber onde e como irão utilizá-lo, desconsiderando aquele para o qual não percebem uso imediato.. (PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2012, P. 91).

Mas não somente os adultos frequentam a EJA. Nos últimos anos, a identidade da EJA está sendo reconstruída, ou seja, está sofrendo algumas alterações. Uma das principais alterações é a presença não só de alunos (as) adultos (as), mas como também, de alunos (as) cada vez mais jovens, é a chamada *juvenilização da EJA*. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos aponta sobre a idade mínima para a realização da matrícula e a realização de exames na EJA, o que segue: “a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB” (2013, p. 340).

Assim como os (as) adultos (as), os (as) jovens também apresentam algumas características próprias. Essas características não são somente a idade diferenciada, envolvem também as suas motivações, interesses, experiências de vida e também outras expectativas

para o seu futuro. Os (as) alunos (as) jovens apresentam muitos conhecimentos sobre o meio em que estão inseridos e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser levadas em conta e exploradas na escola. Na maioria das vezes, expressam suas opiniões de uma maneira crítica nos debates em sala.

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vendo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2013, p. 341).

As Diretrizes Curriculares da EJA (2013, p. 341) também acrescentam que “Em outras palavras, é importante que a legislação não seja um impedimento a mais nas “escolhas” feitas pelos jovens [...]”. Os (as) jovens e adultos (as), na maioria das ocasiões, procuram ingressar em algum programa de progressão dos estudos buscando, com isso, uma maior chance no mercado de trabalho. Visando um trabalho melhor com um salário mais elevado. Nesse sentido, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2012), traz:

Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos. (PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2012, P. 93).

Desse modo, se o indivíduo não possuir certo grau de escolaridade para exercer a função que almeja, ele não irá conseguir. O grau de escolaridade é utilizado como um pré-requisito para uma primeira seleção.

O aluno que busca continuidade de estudos no ensino médio, pela modalidade Educação de Jovens e Adultos, quase sempre traz a idéia corrente de que este é um curso mais rápido, de resultados mais imediatos, a partir do qual consegue resolver a necessidade que muitas vezes o mobiliza para o curso: a conquista do certificado. Esse certificado não somente atesta a superação de uma condição que julga inferior, como também atende a exigências do emprego, atento à certificação mais do que aos conhecimentos de que se possa dispor. (PAIVA, 2004, p. 215).

Do ponto de vista do sistema capitalista em que vivemos, não é interessante que tanto os (as) jovens como os (as) adultos (as) não estudem, pois frequentar a escola é necessário para que os indivíduos possam ser mais produtivos no seu trabalho.

Existe, como já podemos observar, uma forte relação entre a educação e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho. “[...] a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A “qualidade” da mão de obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade trabalho e de produção”. (CATTANI, 1997, p.35). Mas, porém, o nível de educação não quer dizer que esse indivíduo já possui um trabalho certo no mercado.

Na EJA muito se fala na preparação desses (as) alunos (as) para o mundo do trabalho. Por esse motivo, acredito que há outro ponto que precisa ser esclarecido que se trata da diferença entre o mundo do trabalho e o mercado de trabalho.

O mercado de trabalho representa os indivíduos que ofertam a força de trabalho e daqueles que procuram. Para isso, os indivíduos que ofertam a força de trabalho ganham um salário em troca dos serviços prestados. A grande procura por empregos, e em muitos casos a falta de vagas, faz com que o mercado de trabalho se torne muito competitivo. Assim, para conseguir um emprego o indivíduo deve possuir qualificação para tal, ou seja, estudo.

O mundo do trabalho é entendido como as atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes para a realização de um trabalho, que lhe conferem significado no tempo e no espaço. Para os autores Fidalgo e Machado (2000, p. 219):

A expressão em questão procura englobar todo o universo do trabalho, refere-se ao contexto e as reações que o mesmo se realiza. O mundo do trabalho seria a realização e a efetivação desta atividade através de suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas e alternativas de trabalho, que ocorrem por fora das relações assalariados [...]. Todos esses fenômenos formam um complexo muito bem articulado, chamado mundo do trabalho.

Nesse sentido, o que defendemos é uma educação de pessoas jovens e adultas que tenha como referência o princípio educativo do mundo do trabalho e não de mercado de trabalho, uma vez que é somente essa concepção de educação que poderá possibilitar a emancipação humana dos sujeitos.

### 3.2.2. REFLETINDO SOBRE TEMAS CENTRAIS PARA A COMPREENSÃO DA EJA

Um dos temas centrais na EJA é a inclusão dos indivíduos que procuram a EJA para continuar os seus estudos. Esses sujeitos precisam ter ciência de que são amparados por lei e que têm direito a continuar seus estudos, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:



Art. 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (LDB, 1996)

Conforme nos diz a lei, a responsabilidade de acesso, ou seja, a inclusão desse sujeito na escola é do Estado e deve ser oferecida gratuitamente e com condições de que todas as pessoas que necessitem usufruir dessa modalidade de ensino possam ter acesso.

Além disso, a inclusão deve ser também pensada de que forma será feita. É preciso levar em consideração os horários das aulas, os dias da semana, quais assuntos (conteúdos) serão abordados, entre outras questões que permeiam o dia a dia da EJA. Todas essas possibilidades se diferenciam no ensino regular, pois a maioria dos (as) alunos (as) trabalha durante o dia. A EJA sugere que esse (a) aluno (a) seja incluído no ensino e assim ter uma nova chance de frequentar uma escola e adquirir novos conhecimentos ou aprofundar os conhecimentos que ele (a) já possui.

Mas, além da inclusão desses (as) alunos (as), também é fundamental dar possibilidades de permanência desses (as) na escola. Essa é uma questão fundamental. O (a) aluno (a) da EJA é diferente de um (a) aluno (a) da escola regular, ele (a) possui as suas especificidades. Esse (a) aluno (a) também é muitas vezes inseguro pela sua trajetória de vida escolar anterior. Por esse motivo, qualquer decepção que venha a sofrer pode causar uma desistência, e assim, a evasão desse (a) aluno (a) da escola.

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem a escolaridade básica. (ANDRADE, 2009, p. 41).

A desistência, ou mais comumente chamada como evasão dos (as) alunos (as) é um problema grave e recorrente na Educação de Jovens e Adultos em todo o Brasil. Para evitar essa evasão, a escola deve tomar alguns cuidados com esses (as) alunos (as), acolhendo-os bem, tendo a escola com algo positivo e produtivo para ele (a), um ambiente que seja agradável. Conforme salienta Arroyo (2007, p. 24) “[...] antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social”. Mais adiante, o mesmo autor acrescenta também que “As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas” (ARROYO, 2007, p.24).

Falar em inclusão, nos leva ao encontro do fenômeno da emancipação que nada mais é do que ser dono da voz e ter posição crítica formada sobre os temas em discussão. Mas, para que esse (a) aluno (a) possa se emancipar é fundamental que o (a) professor (a) que atua na EJA proporcione essa emancipação. Para que isso seja possível é necessário à mediação pedagógica, ou seja, a forma de como o (a) professor (a) irá agir e intervir com esse (a) aluno (a). A mediação pedagógica do (a) professor (a) e de toda a equipe escolar é essencial para que esse (a) aluno (a) sinta-se bem no ambiente em que esta e que permaneça no mesmo, conseguindo concluir seus estudos.

Durante um longo período de tempo, a educação para os (as) adultos (as) era somente pensada para suprir a demanda que a população brasileira necessitava, essa demanda consistia em diminuir o analfabetismo. A educação era vista em uma concepção instrumental, ou seja, “o factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 39). Pensando por essa perspectiva, as experiências de vida dos (as) alunos (as) que estavam na sala não eram levadas em consideração nos momentos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, pensava-se que as informações que já estavam prontas e ditas como verdades, eram maiores do que pensar sobre essas questões. Todo esse processo buscava a eficácia e a sua utilidade posterior.

Segundo a autora Sanceverino (2016, p. 457):

A caracterização da multiplicidade conceitual de mediador e mediação é complexa (simbólica, cultural, social, epistemológica e pedagógica). Suas tipologias mediativas constituem um campo que é heterogêneo, uma vez que a cultura humana é multifacetada. Envolve a transmissão de códigos culturais, valores e normas e também constitui uma dimensão educativa porque atua sobre as habilidades cognitivas dos sujeitos.

A mesma autora contribui ainda destacando que [...] a mediação “Vai além de uma simples interação porque é movimento transformador, modificador e construtor da pessoa” (SANCEVERINO, 2016, p. 457). Então, parece que a mediação não é uma tarefa fácil para os agentes que atuam na escola, é uma tarefa bem ampla e complexa. Essa tarefa exige muita atenção e cuidado, pois estamos falando de pessoas que já possuem uma trajetória de vida, seja ela de um grande período de tempo ou não, como é o caso dos jovens que estão ingressando na EJA. Todos os educandos que procuram a EJA possuem um objetivo com essa busca, tanto para o seu presente, como em busca de um futuro com maiores oportunidades. Com isso, o papel do professor é imprescindível, ele tem a missão de

transformar, criando, recriando, construindo e reconstruindo ideias e ponto de vista, levando os seus (suas) alunos (as) a pensar e a criticar.

Vygotsky (1993, p. 73) assim esclarece:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.

Com essa afirmação é possível ver qual é a principal função e responsabilidade do (a) professor (as) que é construir juntamente com os (as) alunos (as), com o uso de diversos meios e instrumentos a sua construção do conhecimento. Mas, para que isso seja feito de uma forma que tenha sentido para o (a) aluno (a) é necessário à mediação.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) que destaca em seu art. 2º que “A educação, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A LDB traz contribuições muito significativas para o melhoramento da educação em nosso país, pois visa o desenvolvimento dos educandos e o preparo para a cidadania. Esses dois pontos levantados e defendidos pela mesma são fundamentais para que os educandos possam ter voz ativa e realmente exercer a sua cidadania. Como ressaltado até o momento, na LDB de 1996, ainda a educação, de maneira geral, é voltada para o mercado de trabalho.

### 3.2.3. O DIFERENCIAL DA AVALIAÇÃO NA EJA

A avaliação é um tema que nunca sai da pauta de discussões de uma escola, pois é uma etapa necessária no processo de ensino e de aprendizagem. Será que a escola questiona se os (as) alunos (as) aprenderam o que foi ensinado, e qual seria o melhor instrumento para isso? Na Educação de Jovens e Adultos não é diferente, também existe essa preocupação de como precisa ser feita a avaliação.

Começaremos discutido sobre concepções de vários estudiosos no campo da avaliação, refletindo sobre suas perspectivas, posicionamentos, concepções sobre esse tema. Para o autor Luckesi (1995, p.165) “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (1995, p.165). Para tanto, a avaliação não pode ser pensada como momento final de um determinado conteúdo, mas sim uma forma de identificar o que o (a) aluno (a) já sabe e o que ele ainda precisa aprender.

Segundo Vedana (2003, p. 8) a avaliação é:

[...] um processo contínuo, dinâmico, objetivando o desenvolvimento e o crescimento do aluno para a autonomia e a competência, considerando os pressupostos básicos do conhecimento da realidade e as possibilidades de transformação [...].

Esse autor traz a avaliação como um processo, ou seja, não acontece em um momento isolado, mas sim se desenvolvem em todo o decorrer das aulas. Muito se fala no processo de ensino e de aprendizagem, assim, no mesmo sentido a avaliação também necessita ser um processo, ou seja, ser algo que possua uma continuação, e não ser realizada uma única forma de avaliação dos (as) alunos (as), as formas de avaliação possam ser variadas.

Para o autor Vasconcellos (1995, p. 57): “A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando”. Para esse autor também a avaliação precisa ocorrer num todo, avaliando todos os progressos dos (as) alunos (as) e o no que eles ainda necessitam avançar. O mesmo autor (1995, p. 57), também acrescenta que “avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não os julgando apenas num determinado momento”. A avaliação, nesse sentido, não é um ponto final, ela é tratada como um processo, onde o (a) aluno (a) terá outras oportunidades de aprender aquilo que não ficou claro até o momento para ele (a), isso demonstrado na avaliação.

Para tanto a LDB nº 9394/96 (1996), propõe a avaliação onde os “processos avaliativos que devem ser contínuos e qualitativos deixando para segundo plano os aspectos quantitativos da avaliação”. (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, salienta sobre a avaliação na EJA que:

[...] a) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como auto avaliação e avaliação em grupo presenciais; b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) seja desenvolvida avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada que descredencie as práticas mercantilistas (2013, p. 368)

A autora Jussara Hoffmann é uma das grandes pesquisadoras sobre avaliação no Brasil. Ela propõe uma *avaliação mediadora*, ou seja, uma avaliação na “perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação,

movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa". (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Hoffmann (1991, p.1) salienta ainda que tal afirmação opõe-se:

[...] ao modelo do "transmitir – verificar - registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

A partir do que nos coloca Hoffmann, a avaliação demanda ser encarada como um *seguimento*, ou seja, o (a) professor (a) precisa ter consciência que a avaliação não pode ser feita em momentos isolados. A avaliação requer ser feita compreendendo um todo dos (as) alunos (as). É preciso levar em conta na hora de avaliar o ponto de partida dos (as) alunos (as) e todas as aprendizagens que adquiriram no decorrer do processo.

A partir da concepção apresentada pela autora, a avaliação é muito importante e precisa ter um caráter de investigação dos conhecimentos que os (as) alunos (as) já possuem e os que ainda necessitam. Com essas afirmações, podemos pensar como realmente acontecem os processos avaliativos na escola.

É certo que deixa de ter sentido a busca de uma verdade absoluta, de uma cópia integralmente fiel da realidade. O conhecimento é sempre falível, a verdade é sempre aproximada e provisória. Contudo, nem todo conhecimento é igualmente falível, e o fato de o conhecimento e o mundo material serem realidades qualitativamente diferentes não significa que não haja relações entre eles. (SANTOS, 1989, p. 72).

Nas últimas décadas a ciência atingiu uma enorme legitimidade em nossa sociedade, hoje se acredita e é seguido somente o que a ciência diz como legítimo. Somente o que ela produz é tido como verdade absoluta, e os conhecimentos que são adquiridos no senso comum muitas vezes não são tidos com verdades.

A aprendizagem de ciências é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum. Só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe. A ciência não é uma forma de conhecimento diferente do senso comum. (ALVES, 1981, p. 9).

Alves (1981, p. 11) também acrescenta que “A ciência é uma metamorfose do senso comum. Sem ele, ela não pode existir. E essa é a razão por que não existe nela nada de misterioso ou extraordinário”. Assim sendo, todos os conhecimentos existentes no senso comum podem se tornar conhecimentos científicos. Para isso só é preciso que sejam feitos

estudos para comprovar cientificamente. Sendo assim, os conhecimentos que os (as) alunos (as) trazem em sua bagagem, sendo senso comum, devem ser sim aproveitados pelos (as) professores (as). E na EJA essa bagagem deve ser entendida como uma fonte riquíssima de conhecimento já adquirido pelos alunos (as), sendo assim, esse conhecimento do senso comum, precisa ser explorado e articulado com o conhecimento científico, desse modo, se torna um ponto de partida fundamental para problematizar a realidade.

Outro ponto fundamental para a compreensão da EJA e a permanência dos (as) alunos (as) na escola é a relação erro/fracasso. Para o autor Aquino (1997, p. 11) “A associação entre o *erro* e o *fracasso* apresenta-se a nossa mente quase como um substantivo composto ou um binômio, que frequentemente culmina na reprovação do aluno”. E erro, na escola, é visto como o resultado final, errando significa que o (a) aluno (a) não aprendeu determinado conteúdo. A ocorrência seguida do erro culmina no tão discutido fracasso escolar dos (as) alunos (as), que nada mais é do que a reprovação do (a) aluno (a).

Seguindo esse mesmo pensamento, o autor Aquino (1997, p. 11), ressalta que “Não são poucos os pensadores que para quem o erro se associa a outras noções como esperança, conhecimento e aprendizagem”. Acredito que o erro deveria ser sim pensado de outra forma na hora da avaliação, ou até mesmo durante as aulas. Aquino (1997, p.12) também ressalta que “um erro pode ser interpretado de várias formas”. Errar é uma forma de também aprender. O erro não deve servir jamais para classificar os (as) alunos (as) em bons ou ruins, mas sim ser encarado como construção do conhecimento, com o erro de um integrante da turma, todos crescem de alguma maneira. Todos os presentes podem de uma ou outra forma também se beneficiar, pois com isso deveriam ocorrer novas explicações até sanar as dúvidas existentes.

Aquino (1997, p.12) salienta que “frente a uma mesma prova contendo o mesmo erro, por exemplo, professores diferentes provavelmente fariam interpretações a avaliações diferentes. Enquanto um vê uma falha grave, outro pode ver um deslize sem maior importância”. Um “erro” mal interpretado pelo professor pode vir a causar no (a) aluno (a) frustrações e até mesmo limitações. O erro deve ser encarado como um processo para uma aprendizagem posterior. Até existe um dito popular que diz “Errando é que se aprende”. É nesta linha de pensamento que o autor Aquino se refere.

O erro dos alunos deveria ser encarado na escola como um processo, ou seja, um caminho que o (a) aluno (a) precisa trilhar para que possa haver a construção do seu conhecimento. Jamais o erro deveria ser tido como um produto final. Para tanto, nos diz Sordi (2002, p. 67):

Avaliar implica o desejo de conhecer, tirar a máscara, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente. Daí a defesa de processos de avaliação regidos pela adesão voluntária, que sinalizam na direção do compromisso com os resultados avaliativos, dando-lhes consequência.

É preciso propor aos (as) alunos (as) atividades que os desafiem que instiguem a sua curiosidade e imaginação. Tendo em vista, que com essas práticas eles possam refletir sobre, não somente ocorrendo a reprodução de conhecimentos já existentes, mas sim que os mesmos (as) possam pensar e sustentar as suas próprias decisões.

No campo de estudo sobre avaliação na EJA destaca-se o autor Barcelos (2014, p. 72), ele destaca que:

Ao pensarmos em alternativas avaliativas [...] nos possibilitará abrir espaço para as experiências trazidas pelos educandos e educandas se manifestem e, mais que isso, sejam levadas em consideração e escutadas no momento de refletirmos sobre o que realmente faz sentido e tem relevância que justifique sua inclusão numa determinada configuração de avaliação.

O autor Barcelos (2014, p. 73) continua salientando que “tornar mais explícita essa ideia de avaliação, que precisa estar em permanente movimento de construção e não pode se descuidar dos sentidos e significados atribuídos à escola pelos (as) educandos (as)”, é fundamental para uma compreensão de como devem ocorrer os processos avaliativo na EJA, para que a avaliação possa ser realizada de uma maneira emancipatória. Lembrando sempre que cada sujeito possui a sua trajetória de vida e com isso suas maneiras distintas de pensar e se posicionar. Sendo assim, a avaliação, para ser um instrumento mediador da aprendizagem precisa fazer sentido aos (as) alunos (as), só assim a avaliação ser relevante no processo educativo.

#### **4. ESTUDO E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DOCUMENTOS LEGAIS DA EJA REFERENTE À AVALIAÇÃO**

##### **4.1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96) é uma lei orgânica e geral da educação do Brasil. Essa lei estabelece as diretrizes e as bases da organização de todo o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, ela é uma das principais leis que rege o sistema de ensino brasileiro.

A LDB traz em seus Art. 37 e 38 as disposições para a EJA. Dentre esses dois artigos o foco é identificar para que público alvo a EJA está destinada, quais são os direitos dos (as) alunos (as) e a garantia da manutenção do ensino supletivo. Porém, nestes dois artigos, não é tratada como deveria ser a avaliação para esta modalidade de ensino.

A avaliação na LDB é tratada de uma forma abrangente, referindo-se a toda educação básica em seu Art. 24 onde traz em seu inciso V que: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Para tanto, conforme a LDB, a avaliação deve ser contínua, não ocorrendo somente em momentos isolados, como em provas ou trabalhos. A avaliação deve ser realizada durante todo o decorrer das aulas, prevalecendo à construção do conhecimento e os avanços de cada aluno (a), e não somente as notas que alcançaram em trabalhos ou provas, sendo essa a sua média final. E isso só é possível se ocorra interações e diálogo entre professor (a) aluno (a) em sala de aula. O diálogo é essencial para os (as) alunos (as) possam se posicionar e questionar referente à realidade que estão inseridos. O diálogo também possibilita que possam se colocar diante do mundo como sujeitos que possuem direitos, mas também possuem deveres perante a sociedade. Assim, o (a) professor (a) vai construindo com os alunos um senso crítico e de visão de mundo.

Segundo Haydt (2000, p. 35):

Faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar, daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas.

Assim sendo, o (a) professor (a) tem o compromisso de observar todos os progressos que o (a) aluno (a) obteve durante todo o período, para assim efetivar a sua avaliação. E na



modalidade EJA, também há essa grande responsabilidade em virtude de todos os (as) alunos (as) que estão frequentando já possuírem experiências anteriores da escola e de metodologias de avaliação. Muitos desses até frustrados com as suas experiências anteriores. Nesse sentido, o autor Luckesi (1995, p. 170) nos diz que “O processo de avaliação servia para determinar em que medidas os objetivos educacionais estavam sendo alcançados, porém a prática continuou a ser baseada em provas e exames”. Essa metodologia de avaliação onde somente usa-se a prova como um resultado final, não é a mais indicada para realizar a avaliação. Para tanto, a avaliação realizada apenas em um momento isolado não define todos os aprendizados e os conhecimentos adquiridos do (a) aluno (a) durante o período. A avaliação deveria ser realizada de uma forma contínua em diferentes momentos das aulas e com variadas metodologias.

Dessa forma, a avaliação é vista apenas como uma forma de classificação dos (as) alunos (as) e para o autor Luckesi (2002, p. 24) “a avaliação com a função classificatória, constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento”. Então, nos perguntamos, para que avaliar (as) alunos (as) pensando dessa maneira, se a escola deveria visar à construção do conhecimento? Essa forma de avaliação classificatória seria ideal? Não seria interessante e mais construtivo para os (as) alunos (as) se a avaliação fosse realizada com metodologias diferenciadas? Por exemplo, metodologias de avaliação que permitissem aos alunos também participar ativamente desse processo, não apenas reproduzindo de forma escrita o que lhe foi ensinado por meio de conteúdos específicos.

#### 4.2.DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais são discutidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2013. As mesmas se referem às normas obrigatórias, ou seja, que devem ser seguidas pelos sistemas de ensino. Elas estabelecem normas para a Educação Básica e orientam maneiras de realizar o planejamento curricular nas escolas. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais, também é um dos principais referências em que a educação se ampara.

As Diretrizes Curriculares para a EJA também se baseia na LDB para fazer as suas considerações sobre como deveria ocorrer à avaliação dos (as) alunos (as), assim, possibilitam alguma autonomia para as instituições que possuem essa modalidade de ensino, estabelecendo que a:

Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA, 2013, p. 363).

Dessa forma, com uma proposta de trabalho diferenciada, a avaliação também possa acontecer de uma maneira distinta. Sendo assim, por meio das metodologias diferenciadas, buscar compreender todos os avanços dos (as) alunos (as) durante o período. Dessa forma, auxiliar o (a) aluno (a) a progredir na construção do seu conhecimento, validar as suas aprendizagens, tanto as construídas no ambiente escolar, com as aprendizagens construídas fora dele, ser instrumento de retomada de seus conhecimentos durante todo o processo de construção do conhecimento, e principalmente respeitar o tempo da aprendizagem necessário para cada aluno (a).

Ainda o parecer 11/2000 aponta sobre a avaliação na EJA realizada por meio de Educação a Distância (EAD) que:

Seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EAD, na qual: a) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupos presenciais (2013, p. 368).

Parece que essa proposição deveria ser desenvolvida também nos sistemas presenciais da modalidade EJA, uma vez que essa proposta de avaliação permite aos (as) alunos (as) se reconhecer enquanto pertencentes ao processo de ensino e de aprendizagem e, assim, reconhecendo seus limites e seus avanços na construção de conhecimento. Os (as) alunos (as) teriam oportunidade de realizar a sua autoavaliação, refletindo sobre o que conseguiu aprender e o que teve mais dificuldades. A autoavaliação pode proporcionar aos (as) alunos (as) autonomia e habilidade de identificar limites, reconhecer o seu potencial para avançar na medida em que lhes é possibilitado refletir sobre eles. A autoavaliação pode ser realizada tanto de forma escrita, como também oralmente, as duas formas são válidas e construtivas se bem aplicadas.

Segundo Silva (2007, p. 101):

A auto-avaliação é um instrumento concebido para possibilitar que os alunos analisem seu próprio desempenho, destacando pontos positivos e negativos, necessidades ou avanços, em busca do alcance de seus propósitos, os quais consistiriam, mais imediatamente, em uma aprendizagem significativa de determinado conhecimento, no domínio de determinadas competências e em sua conseqüente aprovação no processo.

Sendo assim, a prática da autoavaliação deveria ser uma prática recorrente em sala de aula. Para ela, não deveria ser apenas definido um único momento para que os (as) alunos (as) possam pensar referente a uma longa caminhada escolar, pois se corre o risco de haver uma reflexão mais superficial. Contudo, pode até se tornar desanimadora, se vista por um lado negativo, observado apenas aspectos que não foram compreendidos pelos (as) alunos (as), e este não seria o objetivo para tal metodologia de avaliação.

No momento da autoavaliação, seria ideal que o (a) professor (a) pudesse conduzir a turma para um olhar positivo de todo o processo e de todos os aprendizados significativos que já alcançaram. E também, o momento de verificar quais conteúdos, assuntos, ideias, a turma não compreendeu, ou se alguns (as) alunos (as) da turma apresentam dificuldades para a compreensão. Com essa prática o (a) professor (a) pode trazer a tona o “erro”, como um princípio de aprendizagem e por isso deve ser encarado de uma forma tranquila. Isto é, se há erro é possível que ou o (a) professor (a) não teve êxito na sua forma de abordagem, ou explicação, ou o (a) aluno (a) não teve o alcance da compreensão, algo não ficou claro e precisa de mais uma explicação para o entendimento do fenômeno. Portanto:

[...] o erro não pode ser um fim em si mesmo, um produto final, mas, um ponto de partida de um processo de aprendizagem permanente. Isto exige um esforço tanto por parte do (a) aluno (a) como do (a) professor (a) de exercitar o diálogo problematizador. E nesse sentido a função mediadora, diretiva e intencional do (a) professor (a) é condição fundamental para garantir aprendizagens significativas<sup>2</sup>. (SANCEVERINO, 2016)

Nessa perspectiva e também retomando nosso diálogo com Jussara Hoffmann (1998, p.14) lembramos que a autora, quando discute sobre sucesso e fracasso, faz a seguinte ponderação: “[...] sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parece ser uma perigosa invenção da escola”. Pensando dessa maneira, a escola classifica seus (suas) alunos (as) em bons, os que adquirem os conhecimentos rapidamente e os que demoram um pouco mais para a compreensão desses conteúdos ou ideias, e mais adiante farão parte de um leque de alunos (as) que fracassaram na escola. Para compreender o que é e como ocorreu o fracasso, é preciso entender como ele é entendido na escola. Quem é esse aluno (a) que fracassa. Quais conhecimentos ele (a) não conseguiu compreender. Por que não houve essa compreensão. Quais metodologias foram empregadas pelo (a) professor (a). E finalmente, como foi realizada a avaliação.

---

<sup>2</sup> Registro das falas da professora Adriana Regina Sanceverino no componente curricular “Educação de Jovens e Adultos”, 9º fase do curso de Pedagogia.

#### 4.3. LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DA PRODUÇÃO PUBLICADA NO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DAS REUNIÕES DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), DE 2012 A 2015.

A avaliação na EJA é uma questão fundamental para ser compreendida. Seguindo esse pensamento, realizamos uma pesquisa na ANPEd no Grupo de Trabalho (GT) 18, Educação de Jovens e Adultos, englobando todas as pesquisas dos últimos três anos<sup>3</sup>: 2015, 2013 e 2012. Essa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de realizar uma revisão na literatura buscando analisar o que está sendo pesquisado, atualmente, sobre os processos avaliativos na EJA, e em que perspectivas teórico metodológicas e qual são as problemáticas de pesquisa.

A partir dos dados levantados nesta busca desenvolvemos três tabelas. Cada uma possui uma edição das publicações do GT 18 da EJA, ou seja, cada uma de um ano diferente. As tabelas são formadas pelo título do artigo, os autores, o objeto de pesquisa e a metodologia utilizada.

Conforme a pesquisa estava progredindo, percebi que vários temas que envolvem a EJA estão em pauta nas pesquisas, entre eles destacam-se estudos de programas do governo federal como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), os sentidos atribuídos à escola por esses jovens e adultos, mediação pedagógica, entre outros tantos temas que estão sendo pesquisados. Porém, no período pesquisado, não encontrei artigos que abordassem sobre a avaliação nesta modalidade de ensino.

Assim, nos perguntamos por que não há pesquisas e discussões sobre a avaliação na EJA em um espaço público tão importante quanto a ANPEd? E em se tratando de tema tão importante e desafiador para a modalidade EJA, nos perguntamos por que nos últimos, três anos, no referido GT ele não aparece como fenômeno de investigação e/ou preocupação para EJA? Será que há interesse? O que esses estudos revelariam? Só a certificação?

---

<sup>3</sup> Apenas fazendo uma ressalva, no momento da pesquisa houve uma dúvida na questão de não ter ocorrido à reunião anual da AMPEd no ano de 2014, então entrei em contato com a secretária da AMPEd na qual obtive retorno. Houve o esclarecimento de que no ano de 2014 não foi realizada a reunião anual da AMPEd, pois ficou definido na Assembleia de 2012, em Porto de Galinhas, que a Reunião Nacional e as Regionais seriam Bial e que ocorreriam em anos intercalados.

#### 4.4. LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÕES DA PRODUÇÃO PUBLICADA NO BANCO DE DADOS A SCIELO

Para poder compreender, então, como ocorre os processos de avaliação nesta modalidade de ensino, segundo pesquisas publicadas na área, além das bases teóricas que sustentaram essa investigação, também realizamos, além da revisão da literatura no banco de dados da ANPED, nos períodos de 2015, 2013 e 2012, uma busca no portal do Scielo para verificar se encontraria publicações referentes ao tema em discussão. Para tanto, foi definido o período de 2010 a 2016.

Pesquisamos pelas palavras “avaliação na EJA” e constatamos também que no período não houve investigação com a temática da avaliação na EJA. Nesse espaço de publicação encontrei artigos com a temática “avaliação”, mas essa em outras modalidades de ensino. Também encontramos artigos com a temática “EJA”, mas esse englobando outros temas referentes a essa modalidade.

Nesse sentido, cabe novamente questionar se a avaliação não está sendo considerada importante para o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Além disso, por que nesse período, não estão sendo encontradas pesquisas na área, se a avaliação é (ou deveria ser) um tema relevante.

#### 4.5. APROXIMAÇÕES COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Com a análise da LDB nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares para a EJA podemos ter algumas considerações sobre o que cada um desses documentos oficiais em que a EJA se baseia, explicitam de como deveria ser a avaliação.

Com esse estudo observamos que os documentos trazem variadas formas de avaliação, abrindo possibilidades para que a AVALIAÇÃO seja realizada de uma maneira contínua e abrangente, ou seja, feita durante as aulas e, também, não apenas com uma única metodologia, a partir de um único instrumento avaliativo. Para isso, o (a) professor (a) pode além das provas, tão rotineiras, realizar também a avaliação utilizando outras metodologias, outras estratégias e variados instrumentos. Como nos coloca Caldeira (2000, p.122) “A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. E o autor Moretto (2005, p.95) acrescenta que “A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados [...]”

Assim ao concluir a busca sobre artigos publicados nos últimos três anos: 2015, 2013 e 2012, no GT 18 da ANPEd, bem como dos 7 anos (2010 a 2016) das publicações do Scielo, nos chama a atenção o fato de não haver trabalhos sobre a temática da avaliação na EJA, uma que, nosso entendimento é que esse é um fenômeno que exige permanente reflexão e que embora muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas sobre o assunto na educação regular, na EJA, ele precisa ter maior visibilidade no debate atual. Salientamos a importância dessa revisão para que o (a) pesquisador (a) se situe, em linhas gerais, sobre as demandas pesquisadas referente ao seu fenômeno de pesquisa, em nosso caso, avaliação na EJA. Sabemos da relevância do fenômeno estudo, contudo, dado a ausência de publicações no período, anunciamos que é necessário abrirmos um espaço para evidenciar que a avaliação, no campo de conhecimento da EJA, ainda que seja um espaço já está estabelecido, carece receber novas pesquisas.

Para poder entender um pouco sobre o porquê não há publicações sobre o tema avaliação na EJA nos sites acadêmicos pesquisados, nos baseamos na fala do autor Barcelos (2014, p. 45). O autor comenta que, “nos cursos de formação inicial e continuada de professores (as), a avaliação, muito frequentemente, é considerada como algo de menor importância para as teorizações em educação”. Esse pode ser um dos indícios do motivo pelo qual não foram encontradas pesquisas nesta área. Tratando a avaliação como um tema de menor importância e que não há necessidade de se realizar uma pesquisa sobre o tema. Se durante a formação do (a) professor (a) a avaliação não é tratada como importante, certamente esse não será um campo de pesquisa que o mesmo terá interesse de pesquisar.

O autor Barcelos (2014, p. 46) ainda acrescenta que:

As pesquisas e os estudos acadêmicos no campo da construção do conhecimento sobre os processos avaliativos escolares estão vivendo um desses momentos de retomada das discussões sobre sua importância acadêmica, bem como de sua relevância social. Uma das causas dessa retomada é a impossibilidade de continuarmos não dando a devida atenção aos índices, inaceitáveis, de reprovação dos diferentes níveis do processo educativo escolar. A própria necessidade e urgência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma prova de que um imenso contingente de adolescentes é excluído da escola na sua época dita “regular” de aprendizagem. Se fizermos uma lista das causas desta exclusão, com certeza a reprovação figurará no topo da mesma.

O fato de os estudos sobre a avaliação estarem passando por um momento de retomada de discussões, a pesquisa se torna relevante. A avaliação, nesta pesquisa, é tratada como de suma importância, que carece ser levada em consideração pelo (a) professor (a).

Assim as bases teórico-metodológicas nos levam a compreender que nos respaldamos a compreender que a avaliação na EJA deve ser feita de uma forma diferenciada de outra modalidade de ensino, conforme todas as suas peculiaridades.

Assim, nos perguntamos quais seriam os métodos de avaliação mais indicados? É uma questão de método ou de princípios? Quais instrumentos: Trabalhos? Provas? Debates? Seminários? Autoavaliações? Participação em aula? De uma forma ou de outra é preciso ter claro que as propostas de avaliação devem ser baseadas em todo o processo do ensino e da aprendizagem, isto é, percorrer o processo, fazer parte permanente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo com esse trabalho foi compreender os sentidos da avaliação nos processos de formação e na prática pedagógica da EJA e, em que medida esses processos têm uma especificidade para essa modalidade de ensino com potencialidades de práticas avaliativas emancipatórias.

Nesse sentido a autora Losso (2012, p. 86), destaca que a compreensão do ser social:

[...] é condição importante para entender as mediações nas atividades humanas. Isso possibilitará, talvez, pensar e projetar uma educação de jovens e adultos mais coerente com as verdadeiras condições de existência dos sujeitos que convivem nesses espaços educativos.

Dessa forma, a avaliação na EJA necessita de maneiras diferenciadas de avaliação para atender as condições dos sujeitos que estão inseridos nessa modalidade de ensino. Para acrescentar, lembramos que a EJA, possui suas especificidades próprias, assim como as outras modalidades de ensino. Podemos destacar como especificidades desta modalidade de ensino “a condição de não-crianças, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (GOMES, 2007, p. 02), entre outras tantas condições adversas que os sujeitos que ingressam na EJA apresentam.

Para isso, nesta pesquisa foi proposto investigar como ocorrem os processos avaliativos na EJA, e se a avaliação é uma maneira de classificar os alunos em bons ou ruins, ou busca a sua emancipação, levando em consideração as especificidades da EJA. Para tanto, pude perceber, a partir das análises da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que a avaliação deveria ser um recurso de emancipação dos alunos, deveria buscar a construção significativa do conhecimento com metodologias diversificadas.

As bases legais em que a EJA se ampara não estabelecem uma metodologia específica para essa demanda da educação básica, em termos de avaliação da aprendizagem, e nem tão pouco apresentam uma metodologia geral, de base comum. Em nosso entendimento, parece que se abre para as possibilidades de metodologias que o (a) professor (a) pode criar em sua turma para realizar a avaliação, pois a mesma não deve ser realizada apenas em um momento isolado, mas sim durante o decorrer das aulas.

Assim, acreditamos que o motivo citado pelo pesquisador Barcelos (2014, p. 45), referente à avaliação ser considerada de menor importância é verídica. A avaliação é



percebida apenas como a parte final de todo um trabalho, culminado com resultados bons ou ruins, isto é, não é considerada como processo e sim como produto final.

Neste estudo podemos constatar que a classificação dos alunos em bons ou ruins, não contribui em nada para a formação crítica e a emancipação dos (as) alunos (as). Para que a avaliação proporcione a emancipação é preciso que as suas metodologias sejam revistas. É necessário que o (a) professor (a) repense as suas formas de avaliar para que assim poder, por meio da avaliação, construir mais conhecimento e proporcionar uma formação crítica.

Outra questão debatida no decorrer do trabalho pelo autor Aquino (1997) foi como o erro é encarado pelos (as) alunos (as). Com as análises, podemos constatar que pensando o erro como uma forma de construção do conhecimento ele não seria tão temido na escola por parte dos (as) alunos (as) e tão indesejado por parte dos (as) professores (as). Refletindo sobre o erro na avaliação é interessante pensar que uma ruptura na maneira como ele é encarado, causando assim uma exclusão desse pensamento do erro apenas como negativo, seria fundamental.

A partir de todo o estudo realizado sobre a temática avaliação na EJA, muitos questionamentos ainda persistem, tais como: Qual seria a melhor forma de avaliar os alunos? Realmente a avaliação é feita de uma maneira que busca compreender os avanços dos (as) alunos (as)? Mas esses questionamentos, dado o limite desse trabalho de conclusão de curso, cabem a uma nova pesquisa posterior mais aprofundada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de: ALMEIDA, Guido Antonio de. Rio de Janeiro: Jorger Zahar, 1985.

Alves, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e

SOARES, Leônicio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leônicio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AQUINO. Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo. Summus. 1997.

BARCELOS. Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis. RJ: Vozes. 2014.

BASTOS, Keler Cristina Braga de Freitas. LOBO, Carla Marina Neto das Neves. **Educação de jovens e adultos e promoção social: um desafio para os educadores**. 2004, p.1

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo. Brasiliense. 2006. p.33.

BRASIL. MEC: Leis de Diretrizes e Bases Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: \_\_\_\_\_. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CATTANI, Antonio D. **Teoria do capital humano**. In: \_\_\_\_\_ Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Editora UFMG/NETE, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. Ed. Ver e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo a matemática**: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos. Recife, 2007, 204p. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pontos e Contra-pontos do Pensar e Agir em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2007/2014.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Os sentidos da avaliação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. São Leopoldo, 2012. Dissertação de mestrado da Universidade do Rio dos Sinos / UNISINOS.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **“Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas”**. DP&A Editora, RJ, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagens. **Revista brasileira de educação**, nº 12, p. 59 – 73, 1999.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. 1996 – 2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

RIAL, Adriana Cristina Pires. **Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e Adultos – EJA**: exame preliminar de produção acadêmica sobre a temática. IN: GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. UNISANTOS. 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-2794-int.pdf>

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos**: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Robson Carlos da. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 101-115, 2007.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SORDI, M. R. L. **Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo**. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 1997, Hamburgo, Alemanha, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VEDANA, Ana Maria. **Avaliação da aprendizagem**. Palmeiras das Missões/RS: s/ed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

## APÊNDICES

## 37º reunião da ANPED – 2015

	<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Objeto de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>
1	Pescador Não Quer Essa Escola: representações sociais em área de conflito de território	Rita de Cássia Pereira Lima e Suely Fernandes Cordeiro Lemos	Investigação das representações sociais de pescadores artesanais sobre escola em área de conflito de território.	Observação, análise documental, questionário sócio profissional, entrevista semi-estruturada e grupo focal.
2	A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do proeja: fazendo-se no caminho	José Aparecida de Freitas	Análise do processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense.	Produção de dados através do método cartográfico e a partir da análise de anotações registradas em um diário de campo.
3	Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro	Juliana Gomes Pereira	Investigação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade no município do Rio de Janeiro.	Material empírico coletado em pesquisa de campo e por meio de entrevistas semiestruturadas com diretoras de escolas e análise documental das informações.
4	Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos	Célio Mariano Jorge	Reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos por alunos e alunas egressos dos cursos técnicos do PROEJA.	Entrevistas e referencial teórico.
5	Significados da experiência de re-inserção escolar: o programa PROJOVEM urbano na	Luciana Brandão Oliveira Mascarenhas	Discute resultados de uma pesquisa que investigou como adultos jovens que vivenciaram uma trajetória escolar irregular,	Pesquisa bibliográfica e entrevistas.

	perspectiva de seus protagonistas		marcadamente de exclusão.	
6	Entre esforços e paixões: trajetórias dos sertanejos que lutaram pela continuidade dos estudos na época do Mobral	Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Jailson Costa da Silva	Apresentar as trajetórias dos sertanejos alfabetizados no Programa de Alfabetização Funcional (PAF).	Abordagem qualitativa da história oral.
7	PROEJA, trabalho docente, formação de trabalhadores	Mad'ana Desirée Ribeiro de Castro e Sebastião Cláudio Barbosa	Analisa dados levantados junto aos docentes dos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Pesquisa bibliográfica e estudo de caso.
8	Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA	Ana Cláudia Ferreira Godinho	Problematização das experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA e as manifestações em sala de aula desses saberes.	Estudo etnográfico.
9	Um olhar sobre o PROEJA no colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea	Elionaldo Fernandes Julião e Anderson José Lisboa Baptista	Analisar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e sua inserção no Colégio Pedro II (CPII).	Abordagem qualitativa de cunho biográfico e elementos quantitativos através da análise de bancos de dados.
10	ENEM: implicações curriculares na Educação de Jovens e Adultos	Álvaro Luiz Moreira Hypólito e Simone Gonçalves da Silva	Análise dos impactos da certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas pedagógicas e curriculares dos docentes na Educação de Jovens e Adultos.	Bibliográfica

11	Cartas como expressões da participação cidadã	Fátima Lobato Fernandes	Apresenta o estudo cartas escritas por cidadãos brasileiros que enviaram ideias para subsidiar a formulação da Constituição brasileira.	Análise de documentos.
12	Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos	Marcia Soares de Alvarenga	Problematiza a forma sujeito de direito como objeto de sentido que recobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014).	Pesquisa documental e referencial teórico.
13	Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária	Ana Paula de Abreu Costa de Moura	Apresenta a pesquisa realizada sobre os processos formativos vividos por graduandos do curso de Pedagogia da UFRJ, na disciplina de Prática de Ensino e na Extensão Universitária.	Revisão de literatura, entrevistas realizadas com os alunos, relatórios dos alunos de graduação, formulários e depoimentos.
14	EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?	José Moises Nunes da Silva e Ana Lúcia Pascoal Diniz	Reflexão acerca dos cursos de EMI na modalidade EJA, ofertados pelo IFRN, no âmbito do PROEJA.	Pesquisa documental, questionário e entrevistas.
15	Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença	Heli Sabino de Oliveira	Examina a Educação de Jovens e Adultos, EJA, em um espaço não escolar, o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB).	Enfoque qualitativo.
16	A Educação de Jovens e Adultos no território do sisal – Bahia: o sertão pode virar um mar de	Eduardo José Fernandes Nunes e Marcos César Guimarães dos Santos	Analisa a necessária transição, que há muito urge em realizar, para o mundo das letras, de uma parte da população do	Entrevistas.

	letras		Território de Identidade do Sisal de forma participativa com a participação de diferentes movimentos sociais da sociedade civil.	
17	Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Andrea da Paixão Fernandes	Apresenta um dos percursos de pesquisa realizada em escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos.	Aplicação de questionário.
18	“A alternativa para o menino indesejável”: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA	Letícia Carneiro da Conceição	Analisar o jogo de forças modelador da biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, a partir das vozes de alguns de seus sujeitos atuantes no município de Belém-PA.	Baseada nos estudos teóricos de Foucault e também na legislação e literatura específicas da EJA.
19	Sistema Socioeducativo: Uma análise sobre as concepções do Sistema de Garantia de Direitos do Rio de Janeiro	Vivian de Oliveira	Discorre a partir da mudança de perspectiva do paradigma da Situação Irregular para a Proteção Integral e busca compreender como os operadores do Sistema de Garantia de Direitos do estado do Rio de Janeiro entendem o papel do Sistema Socioeducativo.	Abordagem qualitativa.

**36º reunião da ANPED – 2013**

	<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Objeto de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>
--	-------------------------	----------------	---------------------------	--------------------



1	Por entre trilhas... lembranças de jovens e adultos e os sentidos atribuídos à escola	Andrea da Paixão Fernandes	Realização uma interface entre memórias e representações sociais de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da SME/RJ.	Análise de questionário aplicado aos estudantes do PEJA.
2	O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?	Andréia Cristina da Silva Soares	Traçar um perfil de alunos da educação de jovens e adultos (EJA) em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, de oferta diurna, na mesma região.	Estudo de caso.
3	Centro de estudos supletivos: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?	Luciana Bandeira Barcelos	Reflexão sobre a concepção de EJA vigente e analisando práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos em um Centro de Estudos Supletivos (CES).	Levantamento de perfis de alunos, matrículas e conclusões de curso, avaliação de percursos escolares e práticas adotadas.
4	O Mobral e as vozes dos sujeitos sertanejos após quatro décadas	Ailson Costa da Silva Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Situar, após quatro décadas, os impactos/contribuições do MOBRAL na formação dos alunos e alunas no sertão alagoano.	Abordagem qualitativa, apoiada nos pressupostos da História Oral.
5	O papel das Agências de Cooperação Europeia no apoio aos processos de Educação Popular no Brasil	Sergio Haddad	Discutir o contexto e as intenções em que práticas de educação não escolar foram produzidas na década de 70 e 80 no Brasil, em comparação com práticas atuais.	Pesquisa bibliográfica e entrevistas.
6	A educação de jovens e adultos e a arte	Luiz Gonzaga Gonçalves	Relacionar e investigar a ação educativa, numa	Aportes bibliográficos, biográficos e incorpora suportes de base

	de pensar por alternativas		aproximação bem sucedida ao universo cultural do educando adulto, nas periferias urbanas e rurais.	empírica.
7	A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado?	Letícia Carneiro da Conceição Luiza Nakayama	Analisar por meio de conceituação foucaultiana de genealogia, o processo de “juvenilização”, acentuada redução da faixa etária média dos sujeitos da EJA.	Abordagem teórica.
8	A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado	Edna Graça Scopel Edna Castro de Oliveira Maria José de Resende Ferreira	Analisar o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja no IF.	Percurso metodológico, com ênfase na pesquisa qualitativa, com abordagem etnografia escolar e a pesquisaação.
9	Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido	Nilda Stecanela	Apresentar os resultados parciais de uma pesquisa sobre políticas e práticas de EJA, realizada numa rede pública municipal, entre os anos de 2011 e 2013	Pesquisa de campo.
10	Estado do conhecimento sobre eja, tics e suas interfaces na região metropolitana de belo horizonte (1996-2009): onde estão os jovens	Análise de Jesus da Silva	Recortar resultado de pesquisa sobre as produções acadêmicas nos campos do conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no	Identificação, catalogação e análise da referida produção.

	educandos negros?		período entre 1996 e 2009.	
11	Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Aline de Menezes Bregonci	Problematizar os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.	Estudo de casos e pesquisa bibliográfica.
12	Educação de Jovens e Adultos e espiritismo: arranjos arquitetônicos como programa curricular de EJA	Heli Sabino de Oliveira Leôncio José Gomes Soares	Compreender o peso da arquitetura no processo educativo de Educação de Jovens e Adultos – EJA – em espaços não escolares.	Por meio de entrevista semiestruturadas e de observação participante.

### 35º reunião da ANPED - 2012

	<b>Título do artigo</b>	<b>Autores</b>	<b>Objeto de pesquisa</b>	<b>Metodologia</b>
1	Idosos tecnologias: anseios, dificuldades e sucessos	Monica Costa Arrevabeni	Apresentar reflexões a respeito de uma pesquisa desenvolvida sobre o relacionamento de idosos com as tecnologias e os possíveis impactos causados pelo uso do computador em suas vidas.	Estudo de caso.
2	Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a presença	Ivanilde Apoluceno de Oliveira de Paulo Freire, João Colares da Mota Neto Alder de Sousa Dias	Caracterizar os resumos das teses e dissertações sobre a EJA produzidas no Brasil, que evidenciam a presença de Paulo Freire como referencial teórico.	Estudo de abordagem qualitativa
3	Matemática e texto: práticas de numeramento	Paula Resende Adelino e Maria da	Analisar atividades propostas em um livro didático de Matemática	Pesquisa bibliográfica.

	num livro didático da educação de pessoas jovens	Conceição Ferreira Reis Fonseca	voltado para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA).	
4	A mediação da educação escolar na formação de jovens da periferia	Aldimar Jacinto Duarte e Maria Tereza Canezin Guimarães	Discutir os resultados de uma pesquisa realizada com dois agrupamentos de jovens e analisar os processos formativos em que os jovens estão inseridos e os sentidos que eles atribuem à educação escolar.	Entrevistas.
5	A configuração do ensino de jovens e adultos no Estado de São Paulo sob a vigência do FUNDEB: resultados preliminares de uma pesquisa em andamento	Maria Clara di Pierro	Examinar a colaboração entre as esferas de governo nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Estado de São Paulo.	Bancos de dados quantitativos, alimentados com informações sócio demográficas, educacionais e financeiras do período 2005-2010.
6	A Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do Fundeb	Marcelo Pagliosa Carvalho	Analisar as políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotadas no Brasil durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva.	Análise dos programas do governo federal.
7	O PROEJA no IFRN- campus Currais Novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis	Jose Moises Nunes da Silva, Ana Lúcia Pascoal Diniz e Maria das Graças Baracho	Reflexão do curso técnico integrado de Alimentos na modalidade EJA, ofertado pelo IFRN-campus Currais Novos, no âmbito do PROEJA.	Pesquisa bibliográfica-documental.
8	O PROEJA no	Adriano	Balanço crítico do	Análise do histórico do

	instituto federal de Santa Catarina	Larentes da Silva	PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC).	programa.
9	Identities reconhecidas: a história de vida do educador como fator de sucesso no âmbito da educação das pessoas jovens e adultas	Flávio AnícioAndra de Mary Ellen Silva Santos	Realizar uma pesquisa com professores e alunos de um programa federal de educação de jovens e adultos implantado no município de Nova Iguaçu, região da Baixada Fluminense.	Pesquisa de natureza qualitativa.
10	Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões	Rosemeire Reis da Silva	Analisar a relação dos jovens e adultos do ensino médio noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos em Maceió, com a escola e com os estudos, a partir dos dados de questionários e grupo de discussão.	Trata-se de um estudo de caso.
11	Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”	Áurea da Silva Pereira	Analisar as trajetórias de vida de idosas e suas experiências e saberes de letramento produzido nos espaços do TOPA (Todos pela Alfabetização).	Estudo de caso.
12	Genealogia do ritual da lição: um caminho	Rosângela Tenório de Carvalho	Analisar a lição como um ritual de subjetivação de	Pesquisa bibliográfica.

	para análise de processos de subjetivação na escolarização de Jovens e Adultos		pessoas jovens e adultas nas práticas discursivas no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos.	
13	O que é a Educação de Jovens e Adultos para os de dentro e os de fora? Uma análise dos protótipos de “educação”, “jovens” e “adultos” nas revistas veja e isto é	Gustavo E. Fischman e Sandra Regina Sales	Discutir as tensões implícitas tanto nos debates ideológicos como pedagógicos que existem entre o Discurso da Educação de Jovens e Adultos (DEJA) de dentro, configurado pelos trabalhadores e pesquisadores do campo e o Discurso Geral sobre Educação Jovens e Adultos (DGEJA).	Pesquisa bibliográfica.
14	Projeto integrador: o percurso formativo dos alunos do PROEJA na perspectiva da formação integrada	Maria José de Resende Ferreira, Edna Graça Scopel, Maria da Glória Medici de Oliveira e Zilda Teles da Silva Amparo	Discutir o percurso formativo dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja do Instituto Federal – IF.	Abordagem qualitativa ancorada na pesquisa-ação.
15	Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos	Maria Margarida Machado e Lênin Tomazett Garcia	Estudar sobre os sentidos e significados produzidos, no contexto da educação brasileira, para as relações que se estabeleceram entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a qualificação profissional, em	Análise de programas do governo.

			programas implementados pelo governo federal.	
16	O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: a escola na contramão	Marta Souza	Investigar o sentido da escrita para mulheres adultas pouco escolarizadas em espaços não escolares: família, religião e trabalho.	Pesquisa bibliográfica e análise de entrevistas.